

A TÉCNICA DA ENTREVISTA NA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Eduardo Xosé Fuentes Abeledo

1. OS PARADIGMAS RACIONALISTAS E NATURALISTAS NA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Na actualidade, líbrase un amplo e rico debate no campo da investigación en Ciencias Sociais en xeral, e da investigación educativa en particular, que enfrenta a dous paradigmas de características notablemente diferentes: o paradigma racionalista e o paradigma naturalista. A distinción entrambos conecta según Tejedor (1986) cos clásicos enfrentamentos filosóficos entre as escolas do realismo e o idealismo que asumen distintas concepcións en canto á construción do coñecemento. Sen embargo, e seguindo ó autor citado, a orixe da controversia actual pode situarse a finais da década dos sesenta. As razóns que conduciron ó enfrentamento serían:

- a avaliación dos programas de investigación, con resultados globais pouco esperanzadores;
- o abuso do paradigma racionalista;
- un plantexamento curricular vinculado exclusivamente a resultados da investigación cuantitativa;
- a falta de conexión entre os resultados e a aplicación na práctica dos mesmos.

Prodúcese, como consecuencia da constatación de aspectos negativos como os apuntados, o que veu en denominarse "reconceptualización didáctica".

Nos últimos anos, o movemento de reconceptualización e reorganización teórica, supón un significativo "cambio de rumbo", observable en múltiples facetas relevantes da preocupación didáctica: organización escolar (Costa, 1986), formación e perfeccionamento

do profesorado (Calderhead, 1986), Pérez Gómez, 1986; Stenhouse, 1984), avaliación (Fernández Pérez, 1986), etc.

Entre as repercusións desta "reconceptualización" con respecto os procesos metodolóxicos das investigacións cabe destacar:

- A énfase posta no carácter singular de toda práctica;
- a utilización de modelos de investigación de carácter mediacional e de perspectiva ecolóxica;
- a consideración idiosincrática do comportamento do profesor (partindo das súas crenzas, valoracións...);
- a necesidade de mellorar a práctica dos propios docentes investigados a través da investigación.

Para clarificar mellor o panorama, imos salientar as diferencias entre paradigmas, que podemos resumir, seguindo a Guba (1983), en tres aspectos básicos:

1. **A natureza da realidade**, que para os racionalistas é única, fragmentable en partes manipulables de forma independente, mentras que para os naturalistas existen múltiples realidades que se interrelacionan, e é polo tanto subxectiva, dinámica e interactiva.
2. **A natureza da relación investigador-obxecto**: os racionalistas reforzan a distancia, mentras que os naturalistas potencian a relación.
3. **A natureza dos enunciados legais**: mentras os racionalistas buscan as xeralizacións e deixan en segundo plano a influencia do contexto (coñecemento nomotético), os naturalistas non buscan tales xeralizacións, senón que pretenden un coñecemento ideográfico, centrándose no estudio das diferencias, das peculiaridades determinadas polo contexto, tan frecuentemente e con tanto interés como nas similitudes.

Como sinala o mesmo Guba:

"O problema non é determinar que supostos son verdadeiros, senón, cales se acomodan mellor ó fenómeno baixo estudio. Máis e máis investigadores convencerónse da relativa utilidade do paradigma naturalista para estudar esa clase de fenómenos chamados frecuentemente sociais ou de conducta.

Estes fenómenos existen principalmente na mente das persoas e hai tantas realidades como persoas" (p. 150, suliñado noso).

As críticas ó enfoque cuantitativo de pretensión nomotética máis que hermeneútica, xeralizáronse nos últimos anos no contexto dos fenómenos abordados polas Ciencias Sociais. Tales críticas centráronse na distorsión do curso natural e a simplificación artificial, ó fragmentar a realidade, supoñela unitaria e estática, en olvidar o carácter situacional de todo proceso educativo, descuidar os procesos internos, os contextos, as situacións experienciais, perceptivas e valorativas, ó desdeñar a análise de fenómenos non controlados experimentalmente e analizados matemáticamente, e ó olvido da importancia de aspectos singulares, anecdóticos e atípicos (González, 1985, pp 238-239). Os enfoques cualitativos abogan por conseguir unha maior relación teoría-praxe (Castells e Ipola, 1975), que os enfoques de corte

cuantitativo non conseguiron, debido fundamentalmente ós problemas para reducir a distancia entre a xeralización e a comprensión de situacións concretas. Como trasfondo constate, a controversia explicación-comprensión, que Nóvoa (1983), referíndose en xeral á investigación en Ciencias Sociais, resume así:

"Se un dos obxectivos últimos da *explicación* é a de atopar solucións (conclusiones, respostas), posibles de xeralización, a *comprensión* constrúese no interior dunha profunda historicidade: son individuos concretos, e ¡vivos! que comprenden aquí e agora" (p.3).

O enfoque cualitativo, pois, pretende a comprensión dun determinado contexto, non a xeralización. As críticas ás que fixemos referencia liñas arriba, deron lugar á defensa dunha opción metodolóxica de tipo cualitativo, menos preocupada polo rigor formal na obtención, análise e interpretación dos datos, e que propicie como sinala Tejedor (1985) "marcos de conceptualización nos que poden situarse os fenómenos da praxe" (p.8).

No noso ámbito, ata a década actual, as investigacións de enfoque cualitativo, foron escasísimas. A ausencia de discusión teórica, e a carencia de exemplos e modelos de traballo nunha perspectiva cualitativa impediron o seu desenrolo, nun contexto xeral de seguimento acrítico do paradigma racionalista, e unha notable obsesión metodolóxica de rigor e formalismo, que, como sinalan Gimeno e Pérez Gómez (1983), provocou no caso da investigación didáctica, que só se plantexaran e traballaran aqueles problemas para os que se dispoñía de cobertura metodolóxica. As aproximacións cuantitativas, servíronse de instrumentos como os tests e instrumentos de observación, compostos por categorías co obxectivo de cuantificar frecuencias. Diversos modelos de investigación como os ATI (de interaccións aptitud-tratamento, centrado nas correlacións entre métodos de ensino e características de cada suxeito), os estudos que consideran o tempo de aprendizaxe académico como variable fundamental para predecir, explicar e influir nos resultados de aprendizaxe (modelo ALT), e os estudos de proceso-producto, dominaron o panorama internacional ata a década dos setenta, a influiron no noso país na persistencia ata moi recentemente, dos enfoques cuantitativos, que se sirven normalmente dun sofisticado aparato estadístico.

Dentro do que podemos denominar como enfoque cualitativo na investigación sobre o ensino, Clark (1979), engloba en dito enfoque as investigacións centradas nas análises do pensamento do profesor e a investigación de tipo etnográfico. Os dous caracterízanse por considerar tanto ós profesores como ós alumnos como suxeitos con pensamentos, plans, percepcións e intencións que inflúen na súa conducta, e por enfatizar tamén o contexto social no que se produce o ensino. A investigación, é fundamentalmente descriptiva e orientada á comprensión, máis que explicativa e con afán prescriptivo.

No enfoque cualitativo, a observación participante e a entrevista constitúen dúas das técnicas máis utilizadas na recollida de datos (Goetz e LeCompte, 1988; González, 1984; Patton, 1980). Nas páxinas seguintes expoñeremos algunhas características da entrevista cualitativa e a maneira de planificar e realizar a entrevista acorde cos obxectivos perseguidos na investigación. O noso propósito, e que estas notas, sexan de utilidade para aqueles que pretenden servirse desta técnica. Sen dúbida que a atención a certos principios pode mellorar o resultado final. A nosa propia experiencia en investigacións dirixidas a analizar o pensamento do profesor de Preescolar, e a indagar arredor das concepcións curriculares do profesorado de Ciencias Sociais, permítenos dar testimonio da pertinencia e necesidade dalgunhas orientacións (Fuentes, 1986; Fuentes e González Sanmamed, 1988).

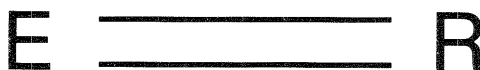
2. A TÉCNICA DE ENTREVISTA NUNHA METODOLOXÍA CUALITATIVA

2.1. Introducción

Nos últimos anos nótase un incremento paulatino no interés pola técnica da entrevista na investigación contemporánea na área das Ciencias Sociais. Autores como Goode e Hatt, facían referencia xa no 1969 á revalorización da entrevista cualitativa. Efectivamente, xunto coa observación, a entrevista é utilizada na actualidade con asiduidade na investigación cualitativa, e a súa importancia en educación aumentou considerablemente (Guba, 1978). O interés por acceder ós pensamentos, ó mundo dos significados e das percepcións dos suxeitos, cremos que é unha das razóns que impulsan a utilización da entrevista. Non esquezamos como afirma Jarry Richardson (1985) que:

"A mellor situación para participar na mente doutro ser humano é a interacción cara a cara, pois ten o carácter, incuestionable, de proximidade entre as persoas, que proporciona as mellores posibilidades de penetrar na mente, vida e definición dos individuos" (p.160).

A interacción á que se refire este autor, permite o desenvolvemento dunha estreita relación entre as persoas, un proceso de comunicación que entendemos como bilateral, é dicir producido en ambos sentidos, como queda reflexado na figura 1:



E: Emisor

R: Receptor

Fig.1: O proceso bilateral de comunicación durante a entrevista.

Polo tanto, ambas persoas actúan como emisores e receptores, ou varias persoas no caso de que a entrevista sexa grupal. En definitiva, consiste fundamentalmente nunha interacción verbal, que posibilita un intercambio de información e de exploración de significados (González, 1984). Caracterízase como sinala esta mesma autora, citando a Lee Smith (1982): "porque nos permite acceder á perspectiva da persoa entrevistada, ó mundo das súas opinións e valoracións, sentimentos, percepcións e significados personais" (p.1).

En definitiva, a entrevista cualitativa, permite a través das preguntas, penetrar no mundo do outro, naquelas cousas que non se poden observar directamente (pensamentos, sentimentos, intencións...), partindo da base, como recorda Patton (1980), de que a perspectiva das persoas é significativa, pode coñecerse e facerse explícita.

2.2. A necesidade dun marco relacional, temporal e físico axeitado

O entrevistador, ten que proporcionar un marco para que a xente, poida responder comfortable, acertada e honestamente, e meta ó entrevistador no seu mundo (Patton, 1980). O marco ó que fai referencia Patton, lévanos a plantexarnos a importancia de establecer unha comunicación aberta, positiva, fluida, libre de tensións, o que soe denominarse "rapport". Pensamos que este "rapport" imprescindible, só se produce cando o informante acepta os ob-

xectivos da investigación e procura involucrarse na mesma de forma activa, axudando a obter a información necesaria. Do contrario, en palabras de Goode e Hatt (1969) "ningunha situación de entrevista pode existir" (p. 242). Requírese pois, moita habilidade para lograr unha relación que permita un curso natural de conversación, no que non se necesite un gran esforzo conscente. Se o que pretendemos é lograr información confidencial, que dificilmente o entrevistado aportaría co uso doutras técnicas, debemos intentar despertar o interese do suxeito, e establecer unha relación de confianza e cooperación. Os mesmos entrevistadores, poden desexar dicir algo, que o investigador considere nun primeiro momento non pertinente. Hai que ser sensible a estas situacións, e pensar, como sinala Stenhouse (1984) que é importante despertar nos interlocutores "o sentimento de que desexan explicarse, falar de si mesmos, porque ven que a entrevista é un certo sentido unha oportunidade: oportunidade de expresar a alguén cómo ven eles o mundo" (p. 222).

O entrevistador debe mostrarse como un "oínte benévolo", que sabe escoitar, con gran capacidade de empatía e que se orienta ó suxeito. A empatía pode manifestarse de múltiples formas. Woods (1987) sinala, por exemplo: os xestos de axentimento no momento oportuno, o sorriso, sacudidas de cabeza, expresións físicas de asombro, acenos, sons de estimulación ou de coñecemento, expresión interxectivas... O non enfadarse nen mostrar que se emite un xuízo moral ou que se quere aconsellar son tamén principios a ter en conta.

Unha destreza clave para o éxito de entrevista é según Walker (1983), a "movilidade psicolóxica", que permite penetrar e abandonar o rol de persoas con diferentes sistemas de valores. O uso desta destreza, permite que o entrevistado non reaccione contra o que cre que é o marco de referencia do entrevistador e a definición da situación, evitando que éste exprese aquilo que percibe lle gustaría oír, ou o enfrentamento co punto de vista do entrevistador. O mesmo autor, incide na necesidade de non forzar unha resposta, ó menos de forma directa.

Naturalmente que o estilo interaccional que estamos a describir, insiste nas características de estímulo, empatía e comprensión, posto que estamos convencidos de que é o máis adecuado para as investigacións que soen realizarse no eido educativo, e que pouco teñen que ver por exemplo, coas interaccións entre o entrevistador-policía e o entrevistado-delincente nunha pesquisa policial. A maioría dos especialistas están dacordo en que un estilo conversacional, cómodo e nun ambiente familiar para os entrevistados, favorece a obtención de datos cualitativos máis significativos e válidos.

Dende o noso punto de vista, a calidade da entrevista está moi condicionada polo comportamento das persoas que se relacionan durante a interacción. Na situación de entrevista, a figura do entrevistador-destinatario, é moi relevante con respecto ás condicións de produción dun discurso. Así, por exemplo, a nosa experiencia como investigador, lévanos a afirmar que os profesores do noso ámbito, non están habituados a ser entrevistados, e non teñen o hábito de que alguén se interese polas súas opinións, os seus problemas, as súas ideas e as súas realidades. Resulta evidente que o feito de contar, de relatalos propios pensamentos, as propias vivencias, os propios sentimentos, significa explicarse, reflexionar e darse a reflexionar, tomar distancia con respecto a un mesmo e ó seu traballo. "Contar", para que, que e a quen. É fundamental que o entrevistador coñeza en profundidade a subcultura do grupo ó que pertence o entrevistado, para desvolverse máis adecuadamente durante o proceso de recollida de información, e por suposto, para interpretación da mesma.

Na configuración do marco da entrevista, ademais do estilo interaccional, hai outros aspectos que o investigador debe ter en conta, para lograr os seus propósitos. Schatzman e Strauss (1973), destacan outros catro: a) a duración; b) o número de sesións de entrevista; c)

o lugar onde se celebra a entrevista e d) identidade e número dos participantes na interacción.

En canto á **duración**, pode variar moito según o formato de entrevista utilizado, e a cantidade dos temas a tratar e necesidade de profundización nos mesmos, entre outras consideracións. Nas nosas investigacións soemos establecer un mínimo de dúas sesións, o que permite non realizar sesións agotadoras, e tratar aspectos non matizados nun primeiro encontro e que á vista dos datos iniciais poden resultar interesantes. Pensamos, trala nosa experiencia, que logrado o clima adecuado, estas sesións poden ter unha duración media dunha hora e trinta minutos. Estamos referíndonos naturalmente a entrevistas feitas con profesores, e con temas tratados en profundidade. O número de sesións pode variar en función das persoas. Para a investigación que realizamos sobre o pensamento didáctico de profesores en Preescolar, oscilou entre dúas e oito.

O lugar de realización das sesións de entrevista, pode ser moi variado, se ben, é importante que sexa cómodo e onde a persoa entrevistada se atope distendida. Na investigación antes citada, a maior parte das sesións celebráronse na mesma aula de traballo do profesor, e as demais no seu domicilio particular.

A organización das sesións, por parte do entrevistador reviste gran importancia. O xeito de establecer os contactos, permitindo que os entrevistados non se sintan forzados nen agobiados, e que se sintan confiados, constitúe ó noso entender un factor relevante, despois da selección dos suxeitos por parte do investigador. É interesante que o entrevistador conte de antemán con algúns datos personais dos entrevistados para poder actuar coa prudencia e sensibilidade necesarias, máis momentos iniciais. Os primeiros contactos soen ser moi determinantes do proceso. Na investigación anteriormente citada sobre o pensamento didáctico do profesor de Preescolar (Fuentes, 1986), os contactos iniciais plantexáronse do seguinte xeito:

Antes de levar a cabo a primeira entrevista, establecimos contacto telefónico cos profesores explicando brevemente cales eran a nosas intencións de contactar con eles para realizar un estudio sobre o ensino do Preescolar, centrado no que pensaban os propios profesores e co fin de ofrecerlles os resultados, sempre negociables, e traballar sobre eles para unha reflexión productiva. A razón de dar esta información por teléfono, radica na crenza de que é mellor que os suxeitos poidan reflexionar sobre a posibilidade de participar no estudio, sen a necesidade dun compromiso inmediato ou negativa radical que se puidera producir ó ser abordados en persoa, e á vez, aforrar o coste en tempo que supón, a entrevista persoal. O primeiro contacto cara a cara, realizouse para aclarar máis en profundidade o obxecto de investigación, as características da mesma e que tipo de información íbamos a requirir dos entrevistados. Solicitouse permiso para grabar a conversa en cinta magnetofónica, explicando a conveniencia da mesma. Nesta pre-entrevista, acordouse a data ou datas para as posteriores entrevistas. Este contacto serviu ademáis para ir perfilando con máis detalle algunhas cuestións e prever alternativas ás preguntas previstas, conocido xa persoalmente o interlocutor e establecida unha relación pretendidamente cordial.

Tamén será necesario atender a outros aspectos que non deben ser descuidados como a vestimenta, puntualidade, etc.

2.3. Os formatos de entrevista

O formato de entrevista a usar debe ser seleccionado en función dos fins e deseño do proxecto de investigación. Ás distincións entre os distintos formatos soen realizarse a partir de dous criterios:

A. O grado de liberdade permitida en relación á formulación das preguntas e ás respostas.

B. O nivel de profundización que se desexa das informacións.

Partindo destes criterios, poden establecerse dous polos de entrevistas: un correspóndese co que permite un máximo de liberdade e profundización; o segundo o que permite un mínimo de liberdade e profundización. Jarry Richardson (1985), establece tres tipos de entrevistas:

1. A entrevista dirixida, que se desenvolve a partir de preguntas precisas preformuladas e cunha orde establecida.
2. A entrevista guiada, que permite ó entrevistador, utilizar unha guía de temas a ser explorados durante o transcurso da entrevista.
3. A entrevista non directiva, que permite ó entrevistado desenvolver as súas opinións e informacións da maneira que el estime conveniente.

Patton (1980), atendendo ó grado en que as cuestións están determinadas e estandarizadas antes da realización da entrevista, establece unha clasificación moi similar, distinguindo entre:

1. A estandarizada aberta, na que as preguntas están redactadas de antemán do mesmo xeito que serán feitas durante a entrevista. Calquer clarificación está xa escrita dentro da mesma entrevista.
2. A guía de entrevista, na que se especifican os temas a explorar, de xeito que sirvan de lista de comprobación, pero as preguntas non están totalmente redactadas de antemán e non existe un orden particular no senso de que éste poida variar conforme se desenrola a entrevista. O obxectivo é recoller información que xurda libremente e no momento que se considere oportuno. O investigador, pode indagar aspectos que perciba interesantes ó longo da entrevista redactando preguntas espontaneamente e establecendo un estilo de conversación particular, pero co centro de interés nun tema particular.
3. A conversacional informal, que ten un enfoque fundamentalmente fenomenolóxico, no que se da a maior flexibilidade. As cuestións vanse xenerando espontaneamente durante a marcha natural da interacción entrevistador-entrevistado.

Denzin (1978), distingue pola súa banda tres formas de entrevista:

1. A estandarizada presencializada, que identifica practicamente cun cuestionario administrado de forma oral.
2. A estandarizada non presencializada, na que se fan as mesmas preguntas e cuestións exploratorias a tódolos entrevistados, pero a orde pode cambiarse en función das reaccións destes.
3. A non estandarizada, dentro dun enfoque máis informal, e na que nen a orde das preguntas nen o seu contexto están prefixados.

Cada autor establece as súas clasificacións, pero estas ofrecen escasas diferencias entre elas. O investigador deberá elexir o formato ou formatos a utilizar en función da finalidade e deseño como xa apuntamos. Teñamos en conta, que non se pode considerar unha técnica en abstracto, pois é un elemento que forma parte dun conxunto máis amplo: a postura, o pro-

blema, dimensión a explorar e metodoloxía a usar. En todo caso, sempre caben posibilidades intermedias de uso de diferentes formatos, e suliñemos a pertinencia de comenza- en moitos casos con formatos de entrevistas máis abertas, para continuar con formatos máis pechados se o proceso o require. Para orientarnos na elección, podemos deternos nas consi- deracións de Patton (1980), seguindo a súa clasificación:

A entrevista estandarizada:

a) Ventaxas:

- é un instrumento inspeccionable;
- permite minimizar as variacións entre entrevistadores;
- permite un uso cuidadoso do tempo.

b) Limitacións:

- non permite ó entrevistador buscar temas ou asuntos que non estaban anticipados;

A guía de entrevista:

a) Ventaxas:

- permite usar mellor o tempo dispoñible que o formato de conservación informal;
- ó estar os temas delimitados posibilita certa sistematicidade e compre- hensibilidade;
- é de gran utilidade nas entrevistas en grupo, posto que mantén a inter- acción centrada pero permite emerxer perspectivas e experiencias indi- viduais;

A conversacional informal:

Ventaxas:

- permite ó entrevistador ser altamente sensible ás diferencias individuais e cambios de situación;
- as preguntas poden ser individualizadas para establecer unha comunica- ción profunda co entrevistado;
- fai uso do ambiente e situación inmediato para aumentar o grado de concreción e inmediatez de preguntas.

Limitacións:

- require moito tempo para recoller información sistemática;
- depende en gran medida das habilidades do entrevistador;
- os datos obtidos son difíciles de traballar e analizar cun propósito común.

O investigador, xa que logo ha de ter en conta tódalas consideracións expostas, e elixir o formato adecuado, ou adopatar un enfoque intermedio.

2.4. As preguntas da entrevista

A forma de plantexar as preguntas, o tipo de preguntas e a secuenciación son aspectos que un investigador debe cuidar coa máxima atención Patton (1980) chega a afirmar que a forma de plantexar as preguntas require tanta precisión como a demandada polos cuestiona- rios construídos para a medición cuantitativa.

A REDACCIÓN DAS PREGUNTAS

Dende o noso punto de vista, é conveniente realizar ensaios, mesmo entrevistas piloto, que permitan ir elaborando en maior medida a redacción das preguntas, fundamentalmente no caso de usar un formato non totalmente aberto. En todo caso, as preguntas deben estar redactadas dun xeito claro e significativo para o entrevistado. Patton (1980), expón de forma extensa unha serie de recomendacións a seguir na redacción de cuestións. Resumindo os seus plantexamentos, as preguntas preferentemente deberían ser:

1. **Abertas:** posibilitando respostas nos propios términos dos entrevistados e minimizando a imposición de respostas. Neste sentido deben evitarse preguntas dicotómicas que suxiren respostas de *sí/non*, e que poderían crear unha atmósfera de interrogatorio.
2. **Singulares:** é decir, que non conteñan máis dunha idea; deste xeito evítase a posible confusión ou tensión no interlocutor.
3. **Claros:** o que conleva utilizar unha linguaxe intelixible e que parta no posible do marco de referencia da persoa entrevistada, que teña sentido para el.
4. **Neutrais:** en íntima relación co "rapport", que non debe minar a neutralidade con respecto ó que di o entrevistado. As preguntas deben facilitar que o suxeito a quen se entrevista poida falar con amplitude e profundidade con respecto ó contido da resposta. Para lograr esa neutralidade poden usarse distintos formatos explicados por Patton: formato ilustrativo de exemplos, de extremos ilustrativos, etc.

Igualmente, según este autor convén evitar as preguntas de *por que*, posto que presupoñen un mundo ordenado, de coñecemento perfecto e racionalidade. En todo caso, recomenda formular a pregunta evitando o directo *por que*. Goetz e LeComte (1988), afirman sin embargo, que en certas condicións poden ser útiles.

O TIPO DE PREGUNTAS

A consideración dos tipos de preguntas a formular, ten un gran valor heurístico para a análise das mesmas cuestións e os datos que aportan (Guba e Lincoln, 1982). Spradley (1979) elaborou unha tipoloxía do contido das preguntas, distinguindo entre

- a) Preguntas de descripción: para captar aspectos da cultura ou mundo do entrevistado.
- b) Preguntas estruturais: que pretenden servir para desvelar os constructos utilizados polos entrevistadores para describir os seus mundos.
- c) Preguntas para contrastar, co fin de averiguar os significados que os entrevistados asignan a, e as relacións que perciben entre, os constructos que utilizan.

Existen outras tipoloxías interesantes (por exemplo a de Schatzman e Strauss, 1979), pero nós destacamos a elaborado por Patton (1980), axustada a clase de información que se pretende recoller. Patton distingue entre:

1. Preguntas de experiencia/comportamento, relacionadas co que unha persoa fai ou fixo. Preténdese obter descripcións de experiencias, comportamentos, accións, actividades, observables se o entrevistador estivera presente. Por exemplo: Se eu estivera... ¿que lle vería facer?
2. Preguntas de opinión/valor, que pretenden entender os procesos cognitivos e interpretativos da xente: intencións, desexos, valores, que conlevan unha implicación de

racionalidade e toma de decisión. Por exemplo: "que lle houbera gustado ver que sucedera?; ¿cal é a súa opinión de...?"

3. Preguntas de sentimento, que permiten entender as respostas emocionais ás experiencias e pensamentos dos suxeitos, buscando respostas adxectivas. Por exemplo: ¿Síntese ansioso, feliz, intimado, confiado...?
4. Preguntas de coñecemento, que pretenden descubrir que información factual posee o demandado, a natureza empírica do mundo, según o que responde.
5. Preguntas "sensoriais", co obxectivo de penetrar no aparato sensorial do entrevistado: o que ve, toca, oe, ule, saborea, coñecer os estímulos os que está exposto.
6. Preguntas de ambiente/demográficas, para identificar as características do entrevistado, e localizalo en relación con outra xente: ocupación, estado civil, idade...

Patton suxire que estas preguntas, poden ter variacións encadrándoas na dimensión temporal: pasado, presente, futuro. A combinación de tipo de pregunta e dimensión temporal en que se formula, permitiría un acceso máis profundo ás perspectivas dos entrevistados. Por exemplo, pódese pedir a unha persoa que diga como reaccionou emocionalmente a unha determinada situación no pasado, como responde agora, e como respondería no futuro.

A SECUENCIALIZACIÓN DAS PREGUNTAS

A secuencialización das preguntas, vai afectar tamén en gran medida á calidade das respostas. É importante, evitar a repetitividade, e o aburrimiento e esgotamento tanto do entrevistado como do entrevistador. Guba e Lincoln (1982), fan referencia a tres xeitos de secuenciar as preguntas:

- a) Secuencia de funil, na que se ordenarían as cuestións do xeral ó específico.
- b) De funil invertido, que ordena as cuestións das máis específicas, ás máis xerais.
- c) Secuencia quintamensional, según a cal, fariáanse primeiro as preguntas máis descritivas e de coñecemento, para progresar ata as relacionadas coas dimensións afectivas, conductuais e de sentimento.

Case tódolos especialistas, recomendan deixar as preguntas máis difíciles e comprometedas para o final da entrevista ou ben nos momentos intermedios. Por exemplo, nunha pesquisa con profesores (Fuentes, 1986), pretendimos estruturar psicolóxicamente a entrevista, de xeito que o entrevistado chegase a expresar libre e o máis completamente posible as súas opinións, pensamentos e sentimentos con respecto ó obxecto de pesquisa, así como os móbiles e feitos que constitúen o seu contexto. A estruturación psicolóxica xurdiu como necesidade ante a experiencia de seguir unha estruturación lóxica nas nosas entrevistas piloto, que supuxeron certos cortes bruscos e sobressaltos nos entrevistados durante o proceso de entrevista. O guión de entrevista final se estruturou seguindo algunhas indicacións de Patton (1980), polo que comenzamos preguntando por actividades e experiencias actuais non controvertidas, como descripcións do acontecido o último día de clase, que requiren un mínimo esforzo de memoria e interpretación. As cuestións máis centradas en opinións, interpretacións e sentimentos, e outras sobre coñecementos e habilidades, aparecían a continuación, establecido xa un contexto e certa relación de confianza na entrevista. As preguntas concretas referidas ós datos de identificación situámolos ó final, aínda que antes da conversación de contacto, e nos preliminares ó comenzo da entrevista en sí, fomos indagando sobre cuestións xerais de identificación para dar sentido a certos aspectos que posteriormente serían explorados.

De tódolos xeitos, consideramos que a realización concreta da entrevista debe conlevar nunha perspectiva cualitativa, un grado importante de flexibilidade por parte do entrevistador, e polo tanto, a orde das cuestións, debe atender moito ó propio curso que vaia tomando a entrevista.

2.5. Outras consideracións

Estamos convencidos de que o cumprimento de certos requisitos técnicos serve de pouco nunha entrevista que pretende a obtención de datos cualitativos, se non se crea un clima de tranquilidade e confianza, de xeito que o entrevistado poida expresarse de forma desenvolta, sen sentirse interrogado nen xuzgado. Nas nosas experiencias, sempre comenzamos cun "precalentamento" antes de utilizar o magnetófono. Nos momentos de grabación, tomábamnos algunhas notas sobre aspectos que puidesen parecer relevantes cara a análise posterior do contido da entrevista: actitudes, xestos, reaccións que axuden a interpretar e dar sentido á entrevista.

O entrevistado debe ser informado da finalidade do traballo e ter asegurado a anonimato. Débeselle indicar igualmente que pode considerar certas cuestións sen sentido ou de difícil resposta, pero que, as súas opinións e experiencias son interesantes. En todo o caso sempre pode interrompir, pedir explicacións sobre cuestións e criticar as preguntas que se lle fagan.

A importancia da linguaxe utilizada polo entrevistado, pode ser crucial para algunhas investigacións, posto que é o medio a través do que o suxeito reflexa o seu pensamento e a súa percepción da realidade. Nalgúns casos, como sinala Patton (1980): "todo redúcese a cero se o investigador non recolle as palabras reais da persoa que está entrevistando" (p. 247). Polo tanto, aínda a risco de provocar unha certa intimidación no entrevistado, e sempre tralo seu consentimento, convén grabar en cinta magnetofónica tódalas entrevistas.

Sobre a utilización do grabador, varios autores poñen de manifesto as súas vantaxas e limitacións (González, 1984; López Barajas, 1982; Manhein, 1982; Nahoum, 1961; Woods, 1987). Entre as limitacións sinalanse os posibles malos efectos psicolóxicos sobre o entrevistado posto que a súa voz pode ser escoitada por terceiros, ou efectos derivados de que se recolle con fidelidade todo o que se di. Pódese producir pois, unha inhibición ou nerviosismo contraproducentes. Unha aberta negociación sempre será productiva. As vantaxas son varias, en canto permite o rexistro exacto do discurso; neste senso evita a omisión de materiais importantes, a atribución errónea de declaracións, ou a presentación de algo como un feito cando se trata dunha interpretación. Ademáis, permite ó entrevistador estar máis atento o suxeito entrevistado potenciando a interacción e unha maior atención á linguaxe non verbal.

Aínda que a entrevista sexa grabada, xa falamos da conveniencia de tomar notas, que permitirán agudizar a interpretación, e pór máis tarde a memoria en movemento e lembrar os datos e impresións como sinala Woods (1987). A anotación de palabras claves pode ser moi útil. A nosa experiencia, fainos recomendar en gran medida unha correcta e ordenada recollida de datos que nun primeiro momento poden parecer marxinais, pero que axudan moito para a localización. A ficha da figura nº 2, é o modelo que elaboramos para a primeira investigación que realizamos utilizando a técnica da entrevista.

Ficha da entrevista	
Caso: _____	Concertada o día: _____
Sesión nº : _____	Código de grabación: _____
Data: _____	
Lugar: _____	
Hora comenzo: _____	
Hora remata: _____	
Duración: _____	
Notas de campo: _____	

Fig. nº 2

Realizada a entrevista, o normal e transcribible para a análise. É recomendalbe non deixar que as cintas se acumulen. O mellor é realizar a transcripción o antes posible, mesmo para poder solucionar calquer fallo, e incluír ideas para a análise que xurden durante ou inmediatamente despois do contacto co entrevistado. A transcripción, nunha investigación de perspectiva cualitativa, debe ser o máis fiel posible, reproducindo as palabras e xiros lingüísticos utilizados polo respondente.

Hai outros aspectos que poderíamos tratar con respecto á técnica da entrevista, ou profundizar, como as notas de campo a tomar durante a interacción, pero que sobrepasan as prentensións deste traballo.

Para rematar, convén recordar que a entrevista non é un fin en sí mesmo, senón un valioso medio de recollida de datos. Esperamos que estas notas, produto da revisión dun bon número de estudos e da nosa experiencia como entrevistadores en investigacións didácticas na liña do pensamento do profesor, resulten útiles para os que pensen servirse desta técnica. As consecuencias do mal uso que se faga dun instrumento de recollida de datos dependen do investigador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALDERHEAD, J. (1986): "La mejora de la práctica de clase: aplicaciones de la investigación sobre toma de decisiones en la formación del profesorado". Ponencia presentada al I Congreso Internacional sobre Pensamientos de los Profesores y toma decisiones, La Rábida, Huelva, 19-21 Junio.
- CASTELLS, M. e IPOLA, E. (1975) *Metodología y epistemología de las Ciencias Sociales*. Ayuso, Madrid.
- CLARK, C. M. (1979): "Five faces of Research on Teaching". Institute for Research on teaching, Ocasional Papel nº 72, Michigan State University, East Lansing.
- COSTA, A. (1986): "La investigación-acción como método para la planificación del cambio". En *Apuntes de Educación*. nº 20, Xaneiro-Marzo, pp. 11-13.
- DENZIN, N. K. (1978): *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. McGraw-Hill, Nueva York, 2ª edic.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1986): *Evaluación y cambio educativo: análisis cualitativo del fracaso escolar*. Morata. Madrid.
- FUENTES, E. (1986): *El pensamiento didáctico del profesor de Preescolar: un estudio cualitativo en la provincia de Orense*. Memoria de Licenciatura, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago.
- FUENTES, E. e GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1988): "Curriculum y necesidades formativas en Ciencias Sociales: Implicaciones para un diseño de Formación Permanente". Comunicación presentada ás *VI Jornadas de Estudio sobre la investigación en la escuela*, Sevilla.
- GIMENO, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal Madrid.
- GOETZ, J.P. e LCONTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseño en investigación educativa*. Morata, Madrid.
- GONZÁLEZ, Mª T. (1984): "Técnicas de recogida de datos en la investigación cualitativa: la entrevista y la observación participante". Paper, Departamento de Didáctica, Univ. de Murcia.
- GONZÁLEZ, Mª T. (1985): *Innovación educativa: pensamiento y reacción del profesorado. El caso de los Programas Renovados del Ciclo Medio en la región de Murcia*. Tesis doctoral, Departamento de Didáctica, Universidad de Murcia.
- GOODE, W e HATT; P. (1969): *Métodos en pesquisa social*. Companhia Editora Nacional, Sao Paulo.
- GUBA, E. G. (1978): "Toward e Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation". CSE Monograph Series in Evaluation, nº 8, Los Angeles.
- GUBA, E. G. (1983): "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". En GIMENO, J. e PÉREZ GÓMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid, pp. 148-163.
- GUBA; E. G. e LINCONLN, J. (1982): *Effective Evaluation*. Jossey-Bass Publidhers, London.
- JARRY R. et al. (1985): *Pesquisa Social*. Atlas, Sao Paulo.
- MANHEIN, J. L. (1982): *Investigación sociológica, filosófica y métodos*. CEAC, Barcelona.
- NAHOUM, Ch. (1961): *La entrevista psicológica*, Kapelus, Buenos Aires.
- NOVOA, A. (1983): "En torno do projecto de recherche-action dito da Van Leer". Lisboa. Inédito.
- PATTON, M. (1980): *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills, London.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): "Paradigmas contemporáneos en investigación didáctica". En GIMENO, J. e PÉREZ GÓMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica* pp. 95-138.

- SCHATMAN, L. e STRAUSS, A.L. (1973): *Field Research. Strategies for a Natural Sociology*, Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- SPRADLEY, J. P. (1979): *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart and Wiston, Nueva York.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid.
- TEJEDOR, F. J. (1985): Prólogo a MONTERO, L. (Dir.): *La realidad del aula vista por los futuros profesores. Un estudio comprensivo en un paradigma de investigación cualitativa*. Univ. de Santiago, Santiago de Compostela, pp. 7-10
- TEJEDOR, F. J. (1986): "Los paradigmas racionalistas y naturalistas en la investigación educativa". Paper, Departamento de Métodos de Investigación en Psicología e Educación, Univ. de Santiago, Santiago de Compostela.
- WALKER, R. (1983): "La realización de estudios de casos en educación, ética, teoría y procedimiento". En DOCKRELL W. B. e HAMILTON, D.: *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Narcea, Madrid, pp. 42-82.
- WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro*. Paidós-MEC, Madrid y Barcelona.